SZEMLE

A MINŐSÉG MÉRÉSE

Bernard Shaw-hoz kapcsolódik az elbeszélés szerint az a mondás, miszerint az az igazán iskolázott ember, aki elérzékenyül a statisztikán. Az indikátorok kapcsán a kérdés különösen aktuális és jelentős: képesek-e a statisztikai adatok ill. az indikátorok elérzékenyíteni az oktatásügy szereplőit, vagy legalábbis képesek-e rá, hogy használói az adatok mögé látva belelássanak a valóságos folyamatokba? A *Measuring Quality* c. vékony kötet szerint igen, sőt a bevezetőben a szerkesztők úgy vélik, az országosan érvényesnek tekintett megállapított indikátorok egyre inkább az új oktatási „currency" eszközévé válnak, a választás és a döntéshozatal eszközévé egy új oktatási piacon (pl. standard értékelési feladatok, az eredmények közreadása). Az indikátorok, ha a felértékelődés következtében nagyobb becsben vannak is, az indikátorfejlesztés, adatközlés elméleti és módszertani kerete azonban nem problémamentesek. A könyv azokba a vitákba, eltérő álláspontokba szeretne betekintést adni, amely az oktatásban egy meghatározott terület indikátorairól, a minőségindikátorokról folyik, ezek hátterét igyekszik megvilágítani, a résztvevő országok és a résztvevő potenciális felhasználók - politikusok és gyakorlati emberek - különböző perspektíváinak bemutatása segítségével. A kötet elsősorban egy 1991-ben tartott nemzetközi szimpózium (OECD INES) tapasztalataira épít, amely összehozta az érintettek széles körét, akik a munkájuk előrehaladási folyamatának értékelését akarták megvitatni.

A kötet szerkesztői angol kutatók, szerzői túlnyomórészt angliai, kisebb részt amerikai és ausztrál egyetemi és oktatással foglalkozó intézetek munkatársai. A kötet szerkesztői és szerzői nem gondolják, hogy az oktatásügyi indikátorok minden oktatásügyi betegségre „panaceaként" hathatnának, de az olvasók számára bemutatják lehetőségeit, s felajánlanak egy lehetséges értelmezést is - némi kritikával ill. a korlátok bemutatásával együtt. A szerzők értelmezésében az indikátorok mind a kontextusra, mind a folyamatokra figyelemmel tudnak lenni, s ezen túlmenően több szinten (országos, helyi, intézményi szinten) egyaránt megragadhatóvá tesznek folyamatokat. A tanulmányok bemutatják a legfontosabb kérdéseket ezen a területen, továbbá az egyes szereplők jelentőségét is az indikátorok fejlesztésében, interpretálásában és használatában.

A könyv négy fő témára fókuszál: mit jelent az indikátor, miért van a döntéshozóknak szükségük a teljesítményindikátorokra, hogyan kapcsolódnak ezek az indikátorok a tágabb (országos) kontextushoz, melyek a teljesítménymérés korlátai, s milyen kihívásokat jelentenek ezek az információk az oktatásügy helyi és rendszerszintű működésére. Az első két fejezet mintegy bevezetésként is, a keretek és a háttér ismertetését vállalja.

Az első fejezetből a keretekkel, a *második* fejezetből, Alan Ruby írásából az indikátorok felértékelődésének hátterével ismerkedhet meg az olvasó. A 80-as, 90-es években bekövetkezett oktatási reformok nyomában az iskoláknak önmenedzselő, kliensorientált iskolákká kellett válniuk, s egyben eredményeikre jobban odafigyelő, felelős és elszámoltatható intézményekké. Ezek a változások komoly kihívást jelentettek az oktatáspolitika számára, s erőteljesen megnövelték a politikai döntéshozók információ szükségletét. Erre a szükségletre adott első válasz az lett, hogy a korábbinál *több* információt szolgáltattak a szakértők és a statisztikai adatok gazdái az oktatáspolitika számára (természetesen számos megjegyzéssel együtt az adatok értelmezési korlátaira és összehasonlíthatósági problémáira vonatkozóan). Az oktatáspolitika és a miniszter munkáját mindezek nem könnyítették meg mégsem. Ekkor próbáltak a szakértők az információ minőségén változtatni, nem többet, hanem inkább kevesebbet, de *jobb*, könnyebben használható és értelmezhető adatokat igyekeztek közvetíteni. Az oktatáspolitikának szüksége van információra, amelynek révén tájékozódhat és figyelheti a változások eredményeit - márpedig a változások jelentősek voltak az elmúlt években: a reformok a felelősség-megosztás elveinek megújítását is jelentették, s ennek révén olyan decentralizált rendszerek jöttek létre, ahol a döntések az iskolák szintjén vagy helyi szinten születnek meg - az oktatáspolitika központi színterétől távol. A döntéshozatal racionális modellje, célok által vezérelt irányítás, vagy a programfinanszírozás, mind a pontos célmeghatározáson nyugvó stratégiák, melyek szintén növelik az információ iránti igényt. De egyes ideológiai elkötelezettségek védelme is információt igényel az oktatáspolitika oldaláról, a szabad iskolaválasztást és a versenyt elősegítő oktatáspolitika éppúgy, mint az egyenlősítő oktatáspolitika, mivel a források különböző (adott társadalmi, faji stb. csoportok közötti) elosztási elveit általában el kell tudni fogadtatni - ami szintén széles körben értelmezhető információt igényel. Ami ezekhez az igényekhez szükséges, az olyan adat, amely egyszerű, összehasonlítható és időszerű, valamint elérhető, közvetlen és nyilváno-

san ellenőrizhető. Az elszámoltathatósági reformok szintén többlet információt igényelnek, egyéb területeken. Néha a szükséges információ csak egyetlen adatot jelent, gyakran azonban egész értékelési folyamatot feltételez (pl. az iskolafejlesztésen belüli értékelés, a költséghatékonyság kérdése). Ahol valamilyen rendszer, gyakorlat a fenti szükségletre kiépült, ott az adatokat széles körben nyilvánosságra is hozzák. Ausztráliában pl. az évi oktatási jelentések mellett statisztikai melléklet mutatja be a folyamatokat, melyeket minden iskolának és szülői csoportnak eljuttatnak, az Egyesült Királyságban az iskolák eredményeit közlik le a sajtóban. (Ezeknek van erősen megkérdőjelezhető oldala is, hiszen a hozzáadott érték nélkül közzétett sorrendisége az iskoláknak erősen vitatható és vitatott is az érdekeltek részéről.) A hangsúly az interpretáción van - s ebben vannak a minőségindikátorok lehetőségei és korlátai is.

De mi is a baj a létező adatokkal? Minden országban vannak oktatási adatok - ezek elsősorban a rendszer mennyiségi oldalát, a rendszer méretét, áteresztőképességét ill. alapfolyamatait mérik (többnyire intézményi és létszámadatok segítségével). A rendszer működésére vonatkozóan nincs is sokkal több adatra van szükség, ha a folyamatokat központi előírások szabályozzák (bár ezeknek sem lehet a helyi szintű működését áttekinteni egyes országokban). A nem központi előírások által szabályozott rendszerben azonban már nagyobb az információszükséglet (a szabad iskolaválasztás pl. számos különbséget eredményezhet a rendszeren belül). A kimenetről pedig mindkét esetben általában igen kevés adat van, s ami van, az sem mindig a megfelelő szinten, bonyolult az aggregálása, s nem vethető össze intézményközi, településközi, államközi különbségek megítéléséhez. Holott úgy tűnik, éppen ez az oldala válik fontossá az adatoknak a decentralizált rendszerekben: a nemzetközi összehasonlíthatóság mellett a településközi összehasonlítás lehetősége, s a trendek követésének lehetősége a folyamatokban. (AZ OECD CERI által gyűjtött adatok a fenti szempontokat igyekeznek érvényesíteni.)

Fontos annak végiggondolása is, hogy mire van szükség a jobb adatok, információk szolgáltatásához. Amire ezekhez mindenképpen szükség van, az az analitikus kapacitás, a félreérthetőség elkerülése, az adatgyűjtés kiterjesztése a rendszer egészére, azaz egyes összefüggésekre és a folyamatokra is. Ez utóbbihoz azonban már egy konceptuális modell megalkotása is szükséges, ami már magát az indikátorfejlesztést is strukturálja. Az INES-ben ennek a rendszerműködési folyamatnak a modellje az alábbi főbb területeket különíti el: kontextus, input (források), folyamatok, és eredmények. A fentieken kívül a relevancia fogalma is kulcsfontosságú ebben a vonatkozásban. A relevancia szem előtt tartása fontos, mivel nem mindig könnyű elkerülni a kényelmességet, ami amellett szól, hogy az adatgyűjtést olyan adatokra kell végezni, amelyek eleve vannak, éppen abból az okból, hogy vannak. Az is fontos, végiggondolandó kérdés, hogy ki a címzett, hogy kinek a számára és milyen céllal készülnek adatok vagy adatrendszerek. Azonos adatokra van-e szüksége a politikusnak és a szülőknek, vagy az érdeklődő közönségnek? Módszerek tekintetében kérdés lehet, hogy adott terület egyszerű, mutatónak elfogadott adatot igényel-e, vagy komplex indexet, ill. hogy a választott vagy képzett indikátort lehet-e idősoros és területi bontásban vizsgálni? A szakemberek a fenti szempontok tisztázását követően fokozatosan juthatnak el a jobb rendszerig, azaz a jobb tanácsadó szerep lehetőségéig.

A *harmadik fejezet* szól az indikátorok fogalmi kérdéseiről, meghatározásáról. Talán meglepőnek tűnik, de arra, hogy mi is egy indikátor, nincs igazi definíció a kötetben. Azt az indikátor nevéből is lehet sejteni, hogy valamiféle információt szolgáltatnak, és valamit megmutatnak abból, amire vonatkoznak - erre utalnak az indikátor szinonimái is (jelzőszám, mutatószám stb.) Az oktatási indikátorok az oktatási rendszer állapotáról szolgáltatnak információt. Együttesen úgy működnek, mint egy jelzőrendszer, amely figyelmeztet, ha valami nem úgy alakul a rendszer működésében, ahogy kéne. Az indikátor természetesen nem adja meg a diagnózist, s nem írja elő az ellenszert sem, pusztán a cselekvés szükségességére hívják fel a figyelmet. S bár nincs igazi definíció, azért van konszenzus az indikátorok néhány fontos vonását illetően, pl.: mérhetőség, valamint, hogy többnyire nem önmagukban léteznek, hanem egy rendszer (indikátor rendszer) részét képezik, ill. hogy összehasonlítást tesznek lehetővé. Széles körű egyetértés van abban is, hogy mire jók az indikátorok: elsősorban a policy elemzéshez, a policy értékeléshez és a döntéshozatalhoz, politikaformáláshoz elengedhetetlenek, hogy a döntéshozók országos, regionális és körzetszinten sőt akár az intézmények vagy az osztályterem szintjén képesek legyenek követni a folyamatokat ill. ezek egyes oldalait. Az indikátorok természetesen csak egyik eszközét képezik a racionális politika-alakításnak és a policy elemzésnek, mellettük a hatékonyságelemzés, előrejelzések stb. szintén fontos, nem nélkülözhető eszközök. Az indikátor - mivel a politika nem tudja közvetlenül felhasználni a kutatási tudást - azt magába sűrítve, jelzésként értelmezve hozzájárul a jelentőséggel bíró dolgok kiemeléséhez és a politikáról folytatott párbeszéd fogalmainak kiformálódásához.

A további fejezetek zömmel angol és észak-amerikai tapasztalatokat feldolgozó, az indikátorok lehetőségeit és korlátait ezek fényében mérlegelő iások. A *negyedik*

fejezet (Educational Systems and National Contexts) leírja az indikátor rendszer bevezetésének körülményeit az USA-ban. A korábbi évtizedekben az ún. „társadalmi indikátorok" használata terjedt el az USA-ban, melyek azonban idővel visszaszorultak, ami az indikátorok használatának korlátaira és veszélyeire irányítja a figyelmet. Az indikátorok ugyanis óhatatlanul értékeléseknek is hordozói, azaz az indikátorok könnyen „vindikátorokká" válhatnak. Másik veszély, ha a rendszer elválik a kontextusától, ha csak a tudományos közösség működeti és sokkal inkább róla és elképzeléseiről szól, mint a valóságról. A harmadik oka a társadalmi indikátorok relatív bukásának egy olyan általános társadalomelmélet hiánya, amelynek révén a társadalmi-gazdasági folyamatok is követhetővé váltak volna, s amellyel az oktatási indikátorokat is lehetett volna tesztelni. (Az átfogó társadalmi folyamatok követésében a gazdasági elméletek jobban működtek, mivel jobban kidolgozottak voltak, s ezek előnyei közé tartozott, hogy közös nevezőjük is van: a pénz.) Az oktatásügyben az indikátorok használatára vonatkozó kezdeményezés a tanulmányi teljesítmények romlásának felismeréséhez kapcsolódik. A szövetségi kormány ezt a felismerést követően fogalmazta meg, hogy az indikátorok rendszere nagyobb szerepet kell játsszon a nemzeti célok meghatározásában és a teljesítmények államonkénti összehasonlításában. Az USA-ban a 70-es, 80-as években a szövetségi oktatási minisztérium (Federal Department of Education) és az Oktatásstatisztika Országos Központja (National Center for Education Statistics) indított egy programot oktatási indikátorok kialakítására, amelyet évente The Condition of Education c. jelentés formájában adtak ki. A *Nation at Risk* c. jelentés azzal is stimulálta az oktatásügyi indikátorok kialakítását, hogy számos oktatásügyi indikátort felhasznált és interpretált, nemzetközi összehasonlításokat tett, trendeket vont meg a hazai teszt programok eredményeinek felhasználásával stb. Két következménye volt a *Nation at Risk* indikátor használatának: részben, hogy sokak figyelmét az oktatás helyzetére irányította, másrészt annak felismerése, hogy bizonyos statisztikai információk, mint pl. teszt eredmények, önmagukon túlmenő jelentéssel, jelző értékkel is bírnak, azaz az oktatás helyzetéről szóló indikátorokként is használhatóak. Az Education at Risk megjelenése után egy évvel, az US Secretary of Education rendszeresen tett közzé táblákat, amelyek az oktatási teljesítmények államonkénti különbségeit mutatták be. Az USA-ban 1990 után országos szinten fogalmazódtak meg oktatásügyi célok, ezekhez „mértékegységeket', ún. standardokat is rendeltek több (elsősorban tantárgyi) területen. (Maga a törekvés részét képezi az elszámoltathatóság növelését célzó törekvéseknek, amely számos területre dolgoz ki hasonlókat. Egy 1990-ben végzett felmérés szerint az államok többsége az USA-ban használ valamiféle indikátor rendszernek tekinthető rendszert. Ezek többnyire statisztikai programok, amelyek az oktatási rendszerek kulcselemeit reprezentálják, s melyekről rendszeresen jelentés készül. A jelenlegi törekvések három kategóriába sorolhatóak: indikátor rendszerek, „report cards' kialakítása, és az elszámoltathatósági rendszer kialakítása. Több helyen az indikátorok helyi programokhoz kapcsolódnak, néhány állam célokat és standardokat is kitűzött az iskolái számára, s a helyi lapok ezen célelérést ismertetik az egyes iskolák esetében, s van, ahol a kitűzött célok eléréséhez valamiféle jutalom is kapcsolódik, ill. a rossz eredmények adminisztratív szankciókat vonnak maguk után, ami szintén fontos motiváló tényező lehet. Más okok is támogatják azonban az indikátor-rendszerek kialakítását, ezek a tervezést, az elemzést és a fejlesztést is segítik. New York-ban pl. a rosszul teljesítő iskoláknak fejlesztési tervet kell készíteniük, ennek megvalósulását központilag támogatják és monitorozzák. A legfőbb haszon azonban az országos és helyi rendszerek részletes diagnózisának lehetősége lenne, azaz az indikátorok egy elméleti felhasználási lehetősége – ennek a követelménynek eleget tevő rendszer azonban nincs az USA-ban jelenleg.

Az *ötödik* fejezet (The Limitations of Performance Measurement Systems) az értékelési rendszer korlátaival foglalkozva elsősorban az indikátorok értelmezésének és használhatóságának problémáit veti fel. Az indikátorok használata során több komoly problémával kell szembenézni. Veszélyes lehet például a közvetlen kapcsolások megteremtése, mivel az indikátorrendszerek elsődleges célja csak a jelzés, s nem célja a következtetések levonása, vagy hogy a sikereseket honorálja. A szerzők ezért is óvnak az indikátorok értelmezésének a finanszírozással való közvetlen kapcsolásától, de figyelmeztetnek arra is, hogy a teljesítmény mérése még nem javítja a teljesítményt, ill. hogy a mérés nem elégséges az oktatás országos és helyi szintjén, ill. a tanulói szinten, hanem nélkülözhetetlen az intézmények szintjén is. Különösen nehéz kérdés az indikátorok használata az oktatás területén, ha az oktatást, mint közszolgáltatást akarjuk értékelni. A közszolgáltatások minőségének mérése és értékelése ugyanis jóval nehezebb, mint a tanulói teljesítmények mérése és értékelése, ugyanakkor a fogyasztóorientált oktatási rendszerekben a közszolgáltatás minőségére és a lakosság mint fogyasztók informálására is igen nagy hangsúly kerül. A közszolgáltatás mérésének problémája nem csupán módszertani gondokat jelent, hanem olyan alapvető kérdéseket is érint, mint a (rányitási szintek közötti, rányitók és szakértők közötti, szolgáltatást nyújtó intézmények között-

ti, szolgáltatók és fogyasztók közötti) hatalommegosztás kérdése, a standardizáció lehetőségei és a mérés etikai kérdései. A mérés korlátait jelenti ebben a szférában az a tény is, hogy a komplex működéssel jellemezhető szolgáltatási területeken az okok és a következmények sokszor nem választatóak el egymástól, s hogy nem mindig fogalmazhatóak meg világos célok ezen a területen. A korlátokat szaporítja a szolgáltatás nem anyagi természete és komplex mivolta, s a járulékos hasznok, az ún. externáliák léte, amelynek következtében számos, nem igazán mérhető tényező ill. hatás jelentőségével is számolnunk kellene tudni a közszolgáltatások minőségének megítéléséhez.

A *hatodik* fejezet (Applying Indicators at the Local Systems Level) angliai tapasztalatokat dolgozva fel a helyi szintű alkalmazás lehetőségeivel foglalkozik, s ezen belül egy kutatás leírását tartalmazza, amely annak feltárását célozza, hogy helyi szinten milyen indikátorokat használnak. Egy másik írás azokat a stratégiákat írja le, amelyeket a helyi oktatásirányító hatóságok követnek, s amellett érvel, hogy az indikátorok a döntéshozatalhoz és az elszámoltathatóság teljesüléséhez igen fontosak lehetnek, ha a helyi hatóságok (LEA-k) tisztában vannak saját céljaikkal. Az oktatásügyi indikátoroknak azonban egy szélesebb értékelési rendszerbe kell tagolódniuk, amely a felügyeletet/ellenőrzést és az önértékelést egyaránt szolgálja. A helyi és a központi érdekek és szükségletek között azonban jelentős eltérés van, ezeket nem könnyű közös nevezőre hozni.

A fenti kérdések több értelemben is aktuálisak ma Magyarországon: központi fogalommá vált az oktatásügyben a minőség fogalma, de az információigény megnövekedésével nem kizárt, hogy azzá válik az indikátor fogalma is. Hogy ez valóban bekövetkezhessen, ill. hogy ez a kívánatos módon történhessen, azaz a másutt már felismert buktatókat elkerülhessük, érdemes az ilyen és hasonló könyvek - tapasztalatok - tanulmányozása.

(Katryn A. Riley & Desmond L. Nutall [eds]: Measuring Quality. Education Indicators. United Kingdom and International Persectives. The Falmer Press, 1994.)

Imre Anna

MINŐSÉG, MÉRÉS, ÉRTÉKELÉS - PEDAGÓGIAI LEXIKONOK CÍMSZAVAI

A magyar neveléstudomány története során három lexikon jelent meg. A 20. századi magyar történelem és kultúrtörténet három nagyon különböző időszakában jelentek meg ezek a kötetek. Az első 1933-ban, amely sajátos küldetéseként a kor szelleméhez hűen „elsősorban *magyar* óhajtott lenni". Szócikkei főként neveléstörténeti és neveléselméleti témákat tárgyalnak. A második, az *Akadémiai Kiadó* gondozásában 1978-ban megjelent Pedagógiai Lexikon célja, hogy „a *marxizmus-leninizmus* szellemében megírt, korszerű, tudományos kiadvány legyen", mely felvilágosítást nyújt mindazoknak, akik beletekintenek. A rendszerváltás után természetes módon született meg az igény egy újabb lexikon megalkotására. A *Keraban Kiadó* 1997-ben megjelent lexikona nem vállalja egyik elődjének örökségét sem, s egy tágabb nézőpontból közelít a pedagógiához, sok egyéb tudományterületet is bevonva.

A minőség, mérés, értékelés problematikája is igen különbözőképpen jelenik meg a három lexikonban. A ma számunkra kézenfekvő címszavakat hiába is keresnénk az *első*, 1933-as lexikonban. Maga a mérés, a tesztelés még meglehetősen új keletű ebben az időszakban. Értékelés csak az osztályozás, és érdemjegyek címszón belül jelenik meg. Az osztályozásnak a lexikon egyetlen funkciót tulajdonít: a szülők értesítése a gyermek tanulmányi előmeneteléről, az érdemjegyek pedig a magatartás és tanulás jellemzésére szolgálnak. Mindkét szócikk igen szűkszavúan ezen túl pusztán azt sorolja fel, hogy a különféle iskolatípusokban milyen hivatalosan megállapított érdemjegyek adhatóak.

A *második*, 1978-ban megjelent lexikon megjelenésekor már túlvagyunk azon az expanzión, mely az oktatásügyet „ipari-szolgáltató" ágazattá tette. A tömegoktatás kialakulása ill. a curriculumfejlesztés és a tananyagrobbanás magával hozta a minőség vizsgálatának igényét, az értékelési rendszer, kritériumok, mérőeszközök kidolgozását is. (A magyar didaktikai irodalomban Kiss Árpád és Nagy Sándor neve fémjelzi az új kutatási irányt.) A lexikonban minőség és teljesítmény címszó alatt azonban még hiába keresnénk bármit is. A *hatékonyságot* a lexikon a nevelőmunkára fordított erőkifejtés és elért eredmények arányaként értelmezi, s felhívja a figyelmet arra is, hogy ennek mérhetősége igen bizonytalan. A *minősítés* kétféle értelmezést nyer: jelenti egyrészt a tanuló munkájának, viselkedésének minősítését, másrészt a pedagógus minősítését - mindkét esetben a kor ideológiájának elvárásai és az annak való megfelelés igénye mutatkoznak meg. Az értékelés és ellenőrzés viszont már megjelenik, mint a didaktikai folyamat része. Viszont még sem az ellenőrzést, sem az értékelést nem emeli a lexikon a tanórán kívülre és nem elemzi rendszerszinten ezek szerepét. (Sajátos módon mindkét címszó kétszer szerepel a lexikonban. Külön megtalálható az ellenőrzés és az értékelés önállóan és szerepelnek egyszer egy címszó alatt is: értékelés és ellenőrzés.) A korabeli didaktikai irodalomban